



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ADELINE RUFINO FRAGOSO

**A PRÁTICA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA VISÃO DOS
DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB**

João Pessoa/PB

2018

ADELINE RUFINO FRAGOSO

**A PRÁTICA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA VISÃO DOS
DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como
requisito para a obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Vinicius Varella Ferreira

João Pessoa/PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F811p Fragoso, Adeline Rufino.

A PRÁTICA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA
VISÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB /
Adeline Rufino Fragoso. – João Pessoa, 2018.
50 f.

Orientação: Vinicius Varella Ferreira.
Monografia (Graduação) – UFPB/CE.

1. Produção de texto escrito. 2. Sociointeracionismo.
3. Práticas de ensino. 4. Pedagogia. I. Ferreira,
Vinicius Varella. II. Título.

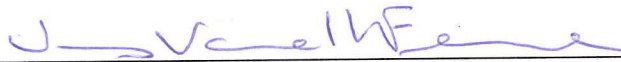
UFPB/BC

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ADELINE RUFINO FRAGOSO

A PRÁTICA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA VISÃO DOS
DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB.

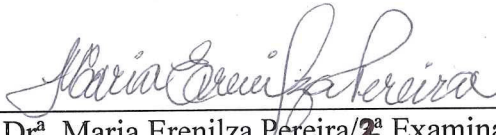
COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof.^o. Dr. Vinicius Varella Ferreira/Orientador



Prof.^a. Dr.^a. Elzanir dos Santos/1^a Examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Maria Erenilza Pereira/2^a Examinadora

João Pessoa, 16 de outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que permitiu que eu chegasse até aqui me dando sabedoria e força para persistir em meus objetivos e por ter colocado pessoas em meu caminho que me ajudaram para que, hoje, eu pudesse alcançar e comemorar a conclusão desta etapa.

Aos meus pais, Jonatas Fragoso e Dinalva Rufino, que com imenso amor sempre cuidaram de mim, acreditaram e incentivaram meus planos, me deram força para que eu saísse de Pernambuco e aproveitasse a oportunidade que surgiu aqui na Paraíba, de alcançar a minha meta que era estudar em uma Universidade Federal. Deram-me suporte em tudo, principalmente emocional para que eu chegasse ao fim de mais uma etapa.

A minha irmã, Eveline Fragoso, que apesar de ser bem mais nova me deu suporte através de seu amor e companheirismo e acabou por tornar minha parceira não só na vida, mas também nos estudos e profissionalmente a partir do momento que veio cursar Pedagogia na UFPB.

A minha tia, Djalva Rufino, que de maneira inesperada me recebeu de braços abertos em sua casa e tem me tratado como se fosse uma filha nesses longos cinco anos. Aos seus filhos Luciara Cristiane e David Herbert, meus primos, que se tornaram meus irmãos. Não esquecendo, claro, de Sarah Emanuelle sua netinha, quem eu pude acompanhar um pouco de seu crescimento e desenvolvimento, seu sorriso e inocência de criança contagia e tornaram meus dias mais alegres e descontraídos. Serei sempre grata a todos vocês por terem me recebido e tornarem a minha segunda família.

As minhas tias, Elizabeth Vieira e Ercília Fragoso, que sempre se preocuparam comigo e contribuíram em minha vida acadêmica para que eu pudesse, hoje, estar finalizando mais essa etapa.

Ao meu namorado, Demilson Carlos, que com sua paciência, amor e carinho me apoiou, ajudou e incentivou nessa trajetória.

A minha amiga, Wenny Tuanny, que foi parceira nestes cinco anos de curso. Compartilhamos momentos bons e ruins, mas sempre uma dando força a outra.

Ao meu orientador, Vinicius Varella Ferreira, que me aceitou como sua orientanda sem me conhecer. Obrigada por toda paciência e aprendizado que me foi proporcionado durante esse período de pesquisa, foram momentos de grandes contribuições em minha vida acadêmica, principalmente a aprender a fazer pesquisa.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o que o componente curricular Ensino de Português tem contemplado sobre práticas de ensino de produção de texto escrito a partir da visão dos alunos do curso de Pedagogia da UFPB. Para a realização da pesquisa aplicamos um questionário com os discentes ingressantes e concluintes do curso com a intenção de identificar: i) o motivo pelo qual os discentes optaram pelo curso de Pedagogia; ii) se os alunos do curso de Pedagogia consideram importante o ensino de produção de texto escrito nas séries iniciais do Ensino Fundamental; iii) se o componente curricular Ensino de Português está contemplando metodologias de como ensinar produção de texto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa se baseia na perspectiva sociointeracionista de produção de texto, fundamentada nos autores: Antunes (2003), Leal e Melo (2006), Silva e Melo (2006), Leal e Brandão (2006), Leal e Albuquerque (2005) e Ferreira (2017). O procedimento metodológico nessa pesquisa é de caráter exploratório com abordagem qualitativa. Para a realização da análise com base nos dados coletados organizamos os seguintes pontos a serem analisados: o que motivou o discente a escolher o curso de Pedagogia; expectativas X realidade sobre o componente curricular Ensino de Português; importância dada pelos discentes sobre aprender a produzir texto escrito; e por último, expectativas X realidade do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das análises realizadas, visualizamos, dentre outros, que o componente curricular Ensino de Português deixa algumas lacunas, principalmente quanto a preparar o futuro professor para ensinar seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a serem produtores de texto. Desta feita, ao longo de nossa pesquisa, levantamos algumas indagações com o intuito de provocar nosso leitor quanto ao que se ensina e o que se aprende na disciplina de Ensino de Português do curso de Pedagogia na UFPB.

Palavras-chave: Produção de texto escrito. Sociointeracionismo. Práticas de ensino. Pedagogia.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	TEXTO: UM RECURSO DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL.....	11
3	ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA ESCRITA.....	14
4	METODOLOGIA.....	19
	4.1 Campo e sujeitos da pesquisa.....	20
	4.2 Procedimento de coleta de dados e análise.....	20
5	ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS.....	22
	5.1 O que motivou a escolha do curso de Pedagogia.....	22
	5.2 Expectativas X Realidade sobre o componente curricular Ensino de Português.....	26
	5.2.1 Expectativas sobre o componente curricular Ensino de Português.....	27
	5.2.2 Realidade sobre o componente curricular Ensino de Português.....	31
	5.3 Importância dada pelos discentes sobre aprender a produzir texto escrito.....	36
	5.4 Expectativas X realidade do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito.....	41
	5.4.1 Expectativas do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito.....	41
	5.4.2 Realidade do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito.....	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
	REFERÊNCIAS.....	50

1. INTRODUÇÃO

É notório que a escrita permeia a sociedade sob várias formas e aspectos desde a antiguidade. “O homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades” (Faraco e Tezza, 2003 apud Antunes, 2003, p. 51). A necessidade do ser humano de se expressar, se comunicar e registrar fez com que desenvolvesse algo que representasse a fala. Surge então, a escrita, que além de ser uma representação gráfica ela se torna um registro documental, pois resiste ao tempo e podemos assim, conhecer o passado, possuir o legado cultural da humanidade e interagir com o presente e as novas produções de conhecimento.

Com o desenvolvimento da tecnologia da escrita, os textos começaram a surgir e tomaram diversas formas, porém o seu domínio era restrito à elite da sociedade. Com os ideais de educação para todos advindos da Revolução Francesa, a ascensão do capitalismo, surge o processo gradativo de alfabetizar à todos como o meio de aquisição do código lingüístico, em que aprendessem a ler e a escrever. A sociedade moderna na era da globalização faz uso da escrita em tudo e quem não a domina passa a ser excluído.

Se observarmos, diariamente estamos envolvidos em situações diversas em que precisamos utilizar a escrita. Vários são os gêneros e tipos textuais a depender da situação que estão postos e circulam em nosso meio sob diversas maneiras e precisamos compreendê-los, utilizá-los e produzi-los. A escrita é uma linguagem com a função de promover a interação e a comunicação social entre os sujeitos. Nesse sentido, indagamos: Será que as pessoas, em sua grande maioria, conseguem realizar esse uso social da escrita?

Notamos ainda, que a compreensão que se tem sobre o ato de escrever bem, é aquela em que o indivíduo passa para o papel as palavras aprendidas utilizando a ortografia corretamente. No entanto, ele apenas codifica a língua falada. Mas será que esse mesmo indivíduo irá saber aplicar essas palavras para produzir um recado, por exemplo? Escrever, não é simplesmente codificar, mas é ter o que dizer, para quem dizer, com objetivo, sentido e clareza, possibilitando a interação e comunicação entre os sujeitos.

Visto que, a escrita é produto da sociedade, utilizada para seu uso nas suas várias esferas, observamos que a maioria das pessoas sejam, crianças, adolescentes e adultos têm dificuldade em colocar suas ideias, seus pensamentos, seus desejos, informações de forma clara, concisa e coesa através da escrita.

Considerando que a criança antes mesmo de entrar na escola já possui contato com a escrita, mas este é o espaço que de um modo geral ela irá aprender a produzir um texto

escrito, o que torna necessário um trabalho sistemático começando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, os cursos de formação de professores também precisam oferecer uma base teórica e metodológica para que estes futuros docentes tenham subsídios para que no seu dia a dia em sala de aula possam criar estratégias que venham colaborar no processo de ensino/aprendizagem de seus educandos.

A iniciativa de abordar este tema se deu pelo fato de que enquanto estudante do ensino básico, a pesquisadora apresentava dificuldade em expressar-se através de textos levando consigo até o ensino superior, no curso de Pedagogia, momento em que teve que buscar estratégias para superar essa dificuldade. Partindo da própria dificuldade, da observação das pessoas ao redor e do próprio curso de Pedagogia em que deixa algumas lacunas neste quesito, que foi aguçada a curiosidade em pesquisar sobre produção de texto escrito.

Com a intenção de verificar o que temos produzido sobre a temática dentro do Centro de Educação da UFPB, realizamos uma busca no Repositório Eletrônico Institucional da UFPB no período de 2013 a 2018. Essa investigação nos possibilitou a visualização de que pouco foi pesquisado sobre produção de texto escrito e não foi encontrado registro de publicação referente a práticas de ensino de produção de texto escrito.

Foi analisado um total de 1015 trabalhos de conclusão de curso (TCC), destes, apenas 5 abordavam em sua discussão sobre produção de texto escrito e com relação as práticas de como ensinar produção de texto escrito não encontramos nenhuma publicação com a temática. Segue o quadro abaixo para melhor visualização.

Quadro 1: Análise de TCC no Centro de Educação da UFPB

TCC	Período das publicações: 2013 a 2018		
	Quantidade total	Quantidade de TCC sobre produção de texto escrito	Quantidade de TCC sobre práticas de ensino de produção de texto escrito
	1015	5	0

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional

Devido a essa baixa produção de pesquisas acerca do tema, ressaltamos a importância desta pesquisa, principalmente no curso de Pedagogia, por ser este formador de professores que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa visa contribuir em dar visibilidade a importância do tema e realizar algumas reflexões acerca da seguinte problemática: os alunos do curso de Pedagogia da UFPB estão sendo formados para ensinar produção textual nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Para isso, chegamos a algumas hipóteses: a maioria dos discentes que fazem o curso de Pedagogia não o faz por desejo, por ser sua primeira opção, mas sim, porque foi o curso em que a nota do processo seletivo permitiu entrar; o componente curricular Ensino de Português não aborda metodologias de como ensinar produção de texto escrito nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar o que o componente curricular Ensino de Português tem contemplado sobre práticas de ensino de produção de texto escrito a partir da visão dos alunos do curso de Pedagogia da UFPB. Para colaborar em nossa análise traçamos os seguintes objetivos específicos: Identificar o motivo pelo qual os discentes optaram pelo curso de Pedagogia; Identificar se os alunos do curso de Pedagogia consideram importante o ensino de produção de texto escrito nas séries iniciais do Ensino Fundamental; Identificar se o componente curricular Ensino de Português está contemplando metodologias de como ensinar produção de texto nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa é de caráter exploratório com abordagem qualitativa e como estratégia de coleta de dados utilizamos o questionário a fim de verificar a percepção dos discentes sobre práticas de produção textual. Algumas respostas foram utilizadas para poder realizarmos a análise, para isso, os fragmentos foram transcritos tal qual se encontram nos questionários.

Este trabalho segue com as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, sendo dividida em dois capítulos: Capítulo 2. Texto: um recurso de comunicação e interação social; Capítulo 3. Ensino de produção de texto: um caminho para a construção da interação social através da escrita; na sequência, aprofundaremos os procedimentos metodológicos no Capítulo 4. Metodologia; em seguida, trataremos da análise dos dados no Capítulo 5. Análise e resultados dos dados; Capítulo 6. Considerações finais.

2. TEXTO: UM RECURSO DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

Por que damos tanta importância a escrita ao ponto de querermos aprender a escrever? Podemos ter muitas respostas, pois vários são os objetivos que nos levam a escrever, contudo, nem sempre percebemos que o nosso objetivo principal é o de interagir com os outros.

Através da escrita não só interagimos como também comunicamos algo a alguém, é uma forma de linguagem. A escrita tem permeado as diferentes esferas das relações humanas sob diversos aspectos e cotidianamente a usamos tanto em sua forma verbal (uso de grafema que são sinais que representam os sons, no nosso caso é o código alfabético) como na forma não verbal (uso do ideograma que são sinais que representam conceitos).

Conforme afirma Antunes (2003, p. 44), “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”, ou seja, há uma relação de dependência entre o locutor (quem escreve) com o interlocutor (quem lê, podendo ser este mais de uma pessoa, ou às vezes, dependendo da intenção, é o próprio locutor).

Quem escreve o faz pensando em quem irá ler, existe um objetivo nesta ação e desta forma provoca a existência de um diálogo, mesmo que ambos não estejam presentes simultaneamente. Nesta direção, concordamos com a autora supracitada de que a “visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas” (Antunes, 2003, p. 45).

Socialmente, a escrita assume o papel de comunicação e está presente no cotidiano das pessoas seja no trabalho, na escola, em casa ou até mesmo para a realização de registros documentais, científicos e históricos. Diariamente nos deparamos com diversas situações que nos levam a utilizarmos e/ou nos expressarmos através da escrita, mesmo as crianças e adultos que não são alfabetizados, ou seja, que não dominam o código alfabético estão inseridos nesse mundo da escrita, mesmo sem ler ou escrever se deparam com: uma placa na rua, uma propaganda na televisão, uma receita médica, um bilhete na porta da geladeira, uma carta ou conta que chega a sua casa e muitas outras, gerando a curiosidade de saber o que está escrito.

Assim, concordamos que o ato de escrever não é uma ação vazia ou sem propósito, mas sim, cheia de intenções a depender da situação. Devido a essa variedade de situações foi que Leal e Albuquerque (2005, p. 65-66) agruparam as situações de escrita em quatro tipos:

1- Situações de interação mediadas pela escrita, em que busca causar algum efeito sobre interlocutores (as) em diferentes esferas de participação social (...);

- 2- Situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para a organização e memorização, quando necessário, de informações (...);
- 3- Situações voltadas para auto-avaliação e expressão “para si próprio” (...);
- 4- Situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações (...).

Como podemos observar são textos que informam, orientam, resumem, esquematizam pequenas anotações, são diários pessoais, agendas, dentre outros. Vale ressaltar que, são situações que vivenciamos e encontramos sempre e que se diferenciam no ato da escrita, pois cada uma apresenta características próprias, apresentando graus de complexidade e exigindo diferentes habilidades de quem escreve. É justamente levando em consideração a questão das características de cada texto, em que umas se aproximam ou não das outras que temos os agrupamentos denominados de gêneros textuais, a forma como o texto escrito se apresenta e a sua intenção sociocomunicativa.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 163) “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros”. Assim, o ato de escrever um e-mail, uma mensagem no whatsapp, uma lista de compras de supermercado, dentre outras, já mostra o quanto estamos inseridos e vivenciamos o mundo da escrita e que não só a utilizamos como também selecionamos os gêneros a serem usados de acordo com o objetivo que pretendemos alcançar, desde situações corriqueiras do dia a dia até questões mais complexas que envolvem tanto a linguagem oral quanto a escrita.

Vale ressaltar que os gêneros textuais estão tão presentes em nosso cotidiano que, via de regra, os usamos de forma até inconsciente devido a necessidade do processo de comunicação e interação social. Nesta direção, concordamos, portanto, com Leal e Melo (2006, p. 17) quando afirmam que “nós interagimos através dos gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos a partir desse tipo de agrupamento”.

Desta feita, toda forma de verbalização acontece a partir de algum gênero textual, portanto ele é o ponto de partida para a construção do texto, pois com ele sabemos a finalidade do texto e em qual esfera social este deverá circular, o que nos leva a ter uma grande variedade de gêneros textuais em circulação. Marcuschi (2008, p. 155) define os gêneros textuais como sendo:

(...) os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos

enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Logo, nos leva a compreendê-los como uma construção comunicativa sócio-histórica que apresentam características padrão para exercer determinada função a depender do objetivo a que se pretende alcançar, por isso são variáveis e dinâmicos e não podemos enumerá-los.

Na produção de um texto, ainda levamos em consideração a presença dos tipos textuais que segundo Marcuschi (2008, p. 154),

designa uma espécie de construção teórica em geral uma sequência subjacente aos textos definida pela natureza linguística de sua composição, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo.

Assim, podemos encontrar cerca de seis tipos textuais, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O gênero textual é a parte funcional do texto enquanto que o tipo textual é como ele se estrutura, portanto concordamos ainda com Marcuschi (2008, p. 156) quando afirma que “os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados”, ou seja, um complementa o outro.

Para cada tipo de gênero textual encontramos pelo menos um tipo textual predominante e outros que complementam, ou seja, os gêneros são heterogêneos com relação aos tipos que o compõem. No entanto, podemos encontrar textos com características de mais de um gênero havendo hibridização conforme apontam Leal e Melo (2006).

Desta feita, cada texto é único, quem escreve busca dentro de suas próprias experiências, de situações que já vivenciou o gênero que se adéqua e aplica fazendo suas adaptações para alcançar o seu objetivo comunicativo que também está a depender de quem seja o seu destinatário.

Diante do caminho até aqui percorrido a abordagem teórica está pautada na perspectiva sociointeracionista, o que nos leva a considerar que para o ato de ensinar a produzir textos é preciso proporcionar aos educandos situações de escrita baseadas em suas experiências e objetivos de interação social, buscando variar o uso dos gêneros para atender a finalidades e interlocutores diferentes.

3. ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA ESCRITA

Até aqui vimos que o texto é um recurso social utilizado como forma de comunicação e interação entre as pessoas e que seu contato acontece antes mesmo de conhecer e/ou dominar o código alfabético. Partindo desse pressuposto, a escola não será o lugar que irá apresentar o texto como uma novidade, visto que os indivíduos o conhecem de alguma forma, mesmo que inconscientemente, mas sim, abordá-lo nas suas diversas formas e promover a possibilidade de construção do mesmo.

A escola é uma instituição social construída pela sociedade e para a sociedade, o que a torna uma via de mão dupla, pois o indivíduo que nela entra, traz consigo o seu conhecimento, sua cultura, sua história e sai levando uma nova produção cultural que por vezes não se adequa ao seu meio de convivência, visto que, nesse caso, o ensino não é pensado na realidade do aluno. É o que acontece com o ensino de produção de texto, em que os alunos se vêem obrigados a escreverem algo que não condiz com sua experiência cotidiana, que não lhe faz sentido ou que não irá usar fora da escola. Ou seja, trata-se de produções meramente escolares.

Quando o indivíduo escreve deseja ser lido e as práticas nas salas de aula demonstram que as produções são vistas pelo professor, via de regra, como verificação do que o aluno aprendeu ou não, quase sempre tratando sobre aspectos gramaticais e não da estrutura e composição da produção de ideias. Neste sentido, a avaliação feita não sai do caderno ficando lá guardada, negando a possibilidade de diálogo e interação com outras pessoas, provocando assim, um desânimo e falta de interesse por parte do aluno que aprende, desde cedo que, produzir texto escrito na escola não serve para sua vida social.

Partimos da premissa de que o texto está para dizer algo, ele não é vazio, seja ele na forma oral ou escrita. Quando falamos, não falamos palavras ou frases soltas, existe um contexto, tem início, meio e fim, é um texto. Porém, há alguns elementos que diferem a oralidade da escrita. Na fala existe copresença entre quem fala e quem escreve, há um diálogo na coletividade e o planejamento ocorre de forma conjunta e ao mesmo tempo, enquanto que na escrita o autor e o interlocutor não se encontram no mesmo espaço de tempo. Por isso, precisa haver um planejamento maior por parte de quem escreve, garantindo assim, conforme destaca Antunes (2003, p. 51) uma “(...) maior elaboração verbal de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão e dessa recomposição apareçam”.

Não queremos com isso destacar que a escrita é a forma mais bem elaborada e/ou mais correta em detrimento do texto oral, mas que a produção escrita se torna por vezes mais complexa devido ao fato de necessitar de elementos que marquem aquilo que na oralidade já é presente, como o uso adequado de conectivos, pontuações, concordâncias, argumentação, dentre outros elementos na tentativa de expressar o que se quer, já que não há entonação e ritmo verificáveis facilmente na oralidade.

Dessa forma, cada indivíduo tem sua maneira única de se expressar e a garantia de escrever um bom texto não está em quem tem o “dom” da escrita ou de quem ler muito, não é uma simples atividade de pegar o lápis e codificar no papel algumas palavras, mas sim, uma habilidade que precisa ser desenvolvida e praticada, que de acordo com Antunes (2003) consiste em três etapas (planejamento, operação e revisão) em que uma depende da outra e ambas se completam.

Segundo a autora citada acima, a etapa do planejamento consiste em delimitar o tema do texto, traçar os objetivos, escolher o gênero, organizar as ideias e de acordo com os possíveis destinatários determinar o modo como produziremos o nosso texto. Na sequência, o escritor inicia a escrita propriamente dita do texto, ou seja, é a hora de colocar no papel aquilo que planejou. Este é o momento de organizar e estruturar as palavras/ideias, de dar forma e concretizar o planejado. Por último a etapa da revisão e reescrita, esse é o momento em que o autor vira o leitor (é o primeiro leitor) e analisará refletindo se o que foi exposto está coerente, coeso, se a pontuação está aplicada adequadamente e se as normas gramaticais foram respeitadas, hora de decidir o que fica e/ou o que sai ou uma reorganização do que foi dito.

Vale ressaltar que, não tomamos a revisão e a reescrita como última etapa do processo de escrita, mas que a revisão e reescrita devem ser feitas durante o processo de produção escrita, uma vez que o escritor não precisa esperar a finalização do texto para tomar a decisão de mudar algo ou fazer os ajustes necessários ao seu texto.

Acreditamos que, dessa forma, o escritor pode ter mais controle do que pretende dizer e como o pretende fazê-lo.

Nesta direção, ratificamos que se tratam de etapas interligadas que, se cumpridas, podem garantir como resultado um texto inteligível, coeso, coerente, que transmite de forma clara e objetiva sua intenção sociocomunicativa.

Partindo do pressuposto de que estas etapas não necessariamente seguem essa ordem linearmente, no ato da escrita, podemos várias vezes realizar o processo de revisão e ir alterando o planejamento, como aponta Ferreira (2017, p. 51) que:

(...) o planejamento e, também a revisão, são essenciais durante a produção do texto escrito, para estruturar o que o sujeito quer dizer e o que, de fato, ele diz no texto escrito. Para lidar com as demandas da escrita, no entanto, o escritor precisa, em diferentes momentos, construir novos conhecimentos e não apenas mobilizar os que já estão guardados na memória de longo prazo.

Sendo assim, é uma atividade que pode e deve ser ensinada na escola. Mas por que será que muitos ainda afirmam que para escrever bem basta ler muito? Isso acaba por se tornar um “mito”, porque há quem leia muito e apresenta dificuldade em se expressar na escrita, não que o hábito da leitura não venha contribuir, ela é de extrema importância “(...) para a inserção dos alunos em prática sociais em que a escrita está presente, para seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos”, conforme afirma Leal e Melo (2006, p. 21).

Ler é fundamental, principalmente gêneros variados, pois com a leitura resgatamos conhecimentos, aumenta o nosso vocabulário e nos mantém próximos dos gêneros que circulam no meio social, porém uma boa desenvoltura na escrita só se adquire praticando-a e ainda assim, para cada gênero teremos especificidades que podem ou não facilitar a escrita.

Assim, de acordo com Leal e Melo (2006), para escrever precisamos: 1 - ter o que dizer; 2 - familiaridade com os gêneros textuais, para adotar o adequado conforme a finalidade que se deseja alcançar. Dessa forma, Leal e Brandão (2006, p. 46) afirmam que:

Precisamos, pois, gerar conteúdos em sequências linguísticas, textualizando o que se quer dizer; e notar (registrar) o texto no papel. Necessitamos, também, coordenar todas essas ações, monitorando as atividades, mantendo acesa, na memória, as finalidades para a escritura do texto.

Compreendemos, portanto, que a atividade de escrita requer um planejamento, pois este irá orientar toda a ação visando os objetivos e destinatários, nesse sentido Leal e Brandão (2006, p. 50) apontam que “quanto maior for a nossa capacidade de planejar as estratégias discursivas para envolver o leitor, maior será a possibilidade de alcançarmos os efeitos pretendidos.” O ato de planejar é um recurso importante e que está presente nas várias atividades que realizamos, e para escrever não pode ser diferente. O planejamento no processo de ensino-aprendizagem de produção textual será um instrumento que irá orientar e organizar a ação a partir dos objetivos que se pretende alcançar. Para o professor, o planejamento irá nortear sua prática pedagógica em sala de aula, garantindo a organização do tempo, se seus objetivos estão sendo alcançados e verificar o que está sendo eficaz ou não. Para isso, Melo e Silva (2006, p. 82-84) apontam alguns princípios que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve fundamentar-se:

- 1- Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola;
- 2- Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social;
- 3- Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever.

Ou seja, o ensino de produção de texto deve ser pautado nos aspectos sociocomunicativos, levando em consideração contextos funcionais, com objetivos e destinatários claros e buscando significação e relevância para os alunos, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social. Vale salientar que, não se aprende por si só e o aprendizado ocorre a partir das interações estabelecidas com os textos, ideias, pesquisas e situações. A frequência desse contato somado às aulas reflexivas e dialógicas contribuirá para que essa produção ocorra de maneira mais rápida e com qualidade.

Para que a prática de produção textual seja feita reflexivamente cabe ao professor planejar e sistematizar, considerando:

- as condições de uma interação rotineira entre os alunos e textos escritos diversos.
- ativação de conflitos cognitivos férteis, através da interação entre os alunos.
- sistematização das etapas do processo de escrita, (...), cabendo assim, ao professor proporcionar aos alunos momentos de: geração de ideias, seleção/organização de ideias, esboço, revisão e edição de texto.
- (...), favorecer uma reflexão sobre as ações realizadas ao escrever e sobre os próprios textos escritos, de modo a garantir ao aluno-escriptor um controle desenvolvido sobre uma própria atividade de produção de linguagem. (MELO E SILVA, 2006, p. 84-85)

Desta forma, o professor assume o papel de mediador do processo de produção de texto. Cabendo a ele organizar o modo que favorecerá a turma, seja uma produção individual, coletiva, em duplas ou pequenos grupos, o importante é aproveitar situações vivenciadas pelos alunos e explorá-las na escrita promovendo espaços para a interação das produções para que os autores se façam lidos. Sendo assim, Antunes (2003, p. 61-65) afirma que o professor deverá propor um trabalho com as seguintes características pedagógicas:

- uma escrita de autoria dos alunos; uma escrita de textos; - uma escrita de textos socialmente relevantes; - uma escrita funcionalmente diversificada; - uma escrita de textos que têm leitores; - uma escrita contextualmente adequada; - uma escrita

metodologicamente ajustada; - uma escrita orientada para a coerência global; - uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar.

Isto é, gerar situações em que os alunos sejam autores de textos relacionados a vida na escola ou do ambiente em que a instituição está inserida, o que já garante sua participação enquanto um sujeito social que interage através da escrita. Essa prática também leva ao uso de vários gêneros de uso social com funções diferentes, fugindo da velha prática das dissertações. Outro ponto em questão é garantir que haverá leitores para que o que for escrito seja prevendo interlocutores concretos e levar o aluno a revisar e verificar se a forma de seu texto atende as regras sociais, garantindo clareza e organização do texto.

A prática do ensino de produção de texto precisa ser a ponte entre a escola e o mundo social, dessa forma a escola efetiva a sua função de desenvolver e formar sujeitos cidadãos autônomos capazes de exercer seu papel na sociedade.

4. METODOLOGIA

É inerente do ser humano a curiosidade em procurar conhecer o que está a sua volta, passar a observar fenômenos e ali mesmo tentar encontrar explicações e/ou soluções e vai construindo seus conhecimentos. Partindo desta curiosidade que a pesquisa científica foi desenvolvida e é utilizada para buscar respostas, explicações e soluções do desconhecido de forma legitimada. Sendo assim, Gil (2008, p. 26) define “(...) pesquisa como o processo formal e sistemático do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

Educação é um fenômeno social, portanto entendemos que uma pesquisa nesse campo é uma pesquisa social que segundo Gil (2008, p. 26) é “(...) o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.” Ou seja, tudo o que envolve o homem e o que está a sua volta, pois irá interferir em suas relações sociais e conseqüentemente, interferem no processo de construção do conhecimento. Desta feita, os sujeitos investigados são frutos de um contexto sócio-histórico e que se relacionam com o mundo.

Esta pesquisa é de caráter exploratório, apoiada nas ideias de Lakatos e Marconi (2003, p. 188) quando definem que as:

(...) investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Dessa forma, assumirá uma abordagem qualitativa uma vez que como afirma Ferreira (2017, p. 28) é “tipicamente utilizada pelas Ciências Sociais e norteadas pelo paradigma interpretativo, busca-se o entendimento aprofundado sobre o objeto de estudo.” Ou seja, consiste em uma ligação direta entre o pesquisador e o objeto estudado causando uma interpretação subjetiva e descritiva dos dados coletados. Concordamos, portanto, com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) quando afirmam que “pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.”

Os dados foram coletados a partir da pesquisa realizada com os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Utilizamos como estratégia de coleta de dados, o questionário, cujo objetivo é verificar o motivo da escolha do curso, as

expectativas sobre o componente curricular Ensino de Português, se os discentes dão importância ao ensino de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as expectativas e o que de fato tem sobre metodologias de como ensinar produção de texto escrito e suas expectativas quanto às práticas de ensino que o curso de Pedagogia da UFPB oferece.

4.1 Campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos, os discentes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da UFPB no período letivo 2018.1. Aplicamos um questionário com quatro questões abertas nas turmas iniciantes que correspondem ao 1º e 2º período e um questionário com três questões abertas nas turmas concluintes, correspondentes ao 8º e 9º período (estes cursaram o componente curricular Ensino de Português nos períodos letivos de 2017.1 e 2017.2), sendo realizado nos turnos diurno e noturno. Os questionários abordavam o motivo da escolha do curso de Pedagogia, a importância em aprender a produzir textos e sobre metodologias de como ensinar aos futuros alunos a produzirem textos.

Quadro 2: Quantitativo de alunos respondentes

Turmas	Turno		
	Diurno	Noturno	Total
Ingressantes	22	13	35
Concluintes	15	13	28

Fonte: Questionários aplicados na UFPB

Ressaltando que o número de questionários respondidos não corresponde ao número de discentes matriculados, pois houve recusa por parte de alguns em responder e ausência de muitos nos dias da pesquisa. Contudo, como nossa pesquisa é de caráter qualitativo, o número de respondentes aqui apresentados são suficientes para que possamos discutir sobre o nosso objeto de estudo.

4.2 Procedimento de coleta de dados e análise

Os dados foram obtidos através dos questionários respondidos pelos discentes do 1º, 2º, 8º e 9º períodos do curso de Pedagogia da UFPB.

De acordo com Gil (2008, p. 121) o questionário é uma:

(...) técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre os conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc.

Sendo assim, foram questionários abertos cuja intenção foi deixar os pesquisados livres para comentarem suas expectativas e/ou críticas acerca do que já vivenciaram para que a pesquisadora pudesse analisar como o curso de Pedagogia da UFPB contempla sobre a questão das práticas de ensino de produção textual para as séries iniciais do Fundamental, especificamente no componente curricular de Ensino de Português.

A partir das respostas coletadas fizemos a análise separando-as em quatro categorias relativas às perguntas feitas, a fim de verificar se os discentes do curso de Pedagogia da UFPB estão sendo formados e se eles reconhecem enquanto futuros professores estarem preparados para ensinar produção textual nas séries iniciais do ensino fundamental.

5. ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS

Com base nos dados coletados organizamos os seguintes pontos a serem analisados: o que motivou o discente a escolher o curso de Pedagogia; expectativas X realidade sobre o componente curricular Ensino de Português; importância dada pelos discentes sobre aprender a produzir texto escrito; e por último, expectativas X realidade do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito. Analisaremos separadamente cada um, para isso, traremos alguns fragmentos das falas dos discentes e como identificação utilizaremos I para alunos ingressantes e C para alunos concluintes, ressaltando que será transcrito tal qual foi escrito pelo discente no questionário.

5.1 O que motivou a escolha do curso de Pedagogia

A primeira pergunta: por que você escolheu o curso de Pedagogia? Foi comum aos questionários de ingressantes e concluintes. A intenção foi verificar se os futuros pedagogos estão neste curso por realmente desejar trabalhar nesta área ou se foi a última opção, uma vez que, em conversa pelos corredores escutamos as seguintes falas: “a minha nota no SISU só deu para Pedagogia”; queria outro curso, mas a nota não foi suficiente”. Entendemos que o fator da escolha do curso influencia no tornar professor e em seu nível de comprometimento. Então, começamos a pesquisa com a seguinte hipótese: a maior parte dos discentes do curso de Pedagogia não estão cursando por desejo, por ser a primeira escolha. O que encontramos diante do que foi coletado é que a maioria optou como primeira opção.

Para melhor visualização separamos o quantitativo dos que optaram ou não através de percentuais, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3: Percentual dos discentes que optaram ou não pelo curso de Pedagogia

Turmas	Por que você escolheu o curso de Pedagogia?		
	Optaram	Outros motivos	Total
Ingressantes	94%	6%	100%
Concluintes	86%	14%	100%
Ingressantes + concluintes	90%	10%	100%

Fonte: Questionários aplicados na UFPB

Torna-se visível que o curso de Pedagogia da UFPB foi a escolha inicial para grande parte dos discentes que atualmente o compõem, alcançando cerca de 90% de seu quantitativo total. Vemos isso como um ponto muito positivo, pois há uma grande possibilidade em termos futuros profissionais comprometidos com a educação e que busquem fazer a diferença.

Outra hipótese inicial nossa era a de que, a maior parte dos discentes que escolheram o curso de Pedagogia como primeira opção estariam nas turmas de concluintes, já que se mantiveram no curso chegando ao fim, mas a pesquisa nos mostra que os mais desejosos se encontram nas turmas dos ingressantes, o que demonstra que atualmente há uma procura maior pelo curso.

Com base nas informações colhidas, buscamos verificar quais os fatores que motivaram e impulsionaram os discentes à escolha do curso de Pedagogia, sendo assim, identificamos alguns que se destacaram nos relatos e separamos nas seguintes categorias:

- **Influência de outras pessoas**

Muito presente ainda a escolha do curso se dar por influência dos pais ou outras pessoas próximas, como observamos nos relatos:

“Porque ele sempre esteve presente em minha vida, pelo fato de ter uma influência dentro de casa, minha mãe.” (I 4)

“Porque fui inspirado por uma professora.” (I 9)

“Sob influência dos meus pais que são pedagogos. Vi a importância de tal disciplina.” (I 8)

Essa aproximação e conhecimento da área acabam por vezes despertando um encantamento e interesse.

- **Gostar, admirar e/ou se identificar com a área da docência/educação**

Percebemos que a maior motivação dentre os pesquisados foi o fato de admirar e se identificar com a docência, tendo interesse em atuar como professor, presentes nas falas:

“Porque desejo ser professor.” (I 27)

“Escolhi o curso de Pedagogia, porque admiro e me identifico com os profissionais da área, e porque quero contribuir socialmente como futura pedagoga.” (C 4)

“Por me identificar com o campo de atuação profissional.” (C 8)

“Gosto da área de educação e de sala de aula.” (I 15)

“Escolhi o curso de Pedagogia porque sempre admirei a profissão.” (C 9)

Visível que apesar da desvalorização da docência, ainda há sujeitos que se interessam em torna-se professores.

- **Lidar com crianças:**

Ainda é muito forte a presença de pessoas que gostam de crianças e acham que é apenas em Pedagogia que poderá trabalhar com elas, ou por achar que é um curso exclusivo para lidar com crianças e outras porque dentro da área de educação querem se especializar em trabalhar com crianças, como podemos perceber nas seguintes falas:

“Era o que eu almejava para mim, lidar com as crianças em si, me faz muito bem.” (I 7)

“Pelas pesquisas que fiz acerca das áreas de trabalho e pelo meu gosto por trabalhar com crianças.” (I 13)

“Foi minha primeira opção de curso. A Pedagogia me atraiu pelo fato do estudo a infância, e a possibilidade de aprender esse processo de desenvolvimento da criança.” (C 25)

- **Obter uma formação no ensino superior**

Há muitos ainda que atuam na área da educação sem nenhum tipo de formação ou com o antigo Pedagógico e/ou Magistério no Ensino Médio e que agora, sentem a necessidade de buscar o Ensino superior como forma de profissionalização para poder continuar a atuar no mercado de trabalho, como vemos nos relatos:

“Para ter mais oportunidade na área que eu atuo.” (I 35)

“Porque eu já dava aulas de reforço escolar para alunos do fundamental e então decidi me profissionalizar na área da educação.” (I 25)

“Porque já atuava na área da educação e precisava fazer o Ensino Superior.” (C22)

“Já tinha cursado anteriormente o curso de Magistério nível médio e achava importante cursar Pedagogia já que tenho a pretensão de ser professora.” (C 23)

Vemos uma busca pela qualificação profissional, uma vez que é exigido pelo mercado de trabalho.

- **Busca por um curso mais abrangente**

Podemos perceber que há quem compreenda o curso de Pedagogia, não apenas como uma habilitação em docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas como uma área muito mais abrangente e que nos oferece um leque de opções de trabalho. Como temos nas falas:

“Porque atuo na educação há bastante tempo, já tenho licenciatura, mas queria um curso mais abrangente.” (C 20)

“Como já tinha concluído uma outra graduação, pensei em escolher o curso de Pedagogia para ampliar o campo de trabalho.” (I 32)

“Porque é um curso amplo, com possibilidade de ingresso em diversas áreas do ramo empregatorial.” (I 16)

Há ainda a compreensão que a Pedagogia é uma área que além da docência possibilita pesquisas e que nos ajuda a compreender o fenômeno educação, os fatores que interferem e/ou contribuem, bem como os indivíduos envolvidos, destacados nos relatos:

“Eu poderia dizer que a docência sempre foi admirada por mim, desde a infância. No ensino médio, época de escolher o curso, me senti em dúvida entre os cursos de Letras e Pedagogia, mas acabei optando pelo segundo, pois era uma área mais abrangente para a compreensão da educação como um todo.” (C 24)

“Porque sempre desejei ser professora, pois acredito que posso contribuir para o desenvolvimento de indivíduos, e a Pedagogia me possibilita conhecer melhor os campos que cercam e interferem no seu objeto de estudo que é a educação. Sendo assim, enquanto pedagoga, não necessariamente professora, mas também uma cientista da educação que busca compreender todo esse fenômeno e seus processos, para melhor contribuir.” (C 6)

“Escolhi o curso de Pedagogia com a vontade e desejo de compreender os processos educacionais, o ensino, aprendizagem e também na busca da construção de uma sociedade melhor.” (C15)

Vemos um entendimento do curso além da profissionalização, temos uma visão de pesquisadores daquilo que irão atuar, de estarem comprometidos, sempre estudando e buscando a compreensão para melhor contribuir.

- **Esperança de mudanças**

Chama a atenção ao fato de alguns terem optado pelo curso de Pedagogia por acreditarem que esse é o caminho para formar os indivíduos que contribuirão no futuro para a construção de uma sociedade melhor, mais igualitária, como atentamos nos relatos a seguir:

“Para contribuir na formação das pessoas, e consequente prospectar mudança na sociedade”. (C 2)

“Por acreditar que a educação é extremamente importante para correção de desigualdades em nossa sociedade.” (I 14)

“Vejo na educação a possibilidade de mudança, sendo assim, desejo participar desse processo.” (I 20)

“Porque eu quero no futuro fazer a diferença na educação das pessoas.” (C 16)

“Pela concepção da profissão de educar, pois é de grande importância ensinar e formar pessoas autênticas.” (I 19)

São sujeitos esperançosos que a educação possibilite mudanças na sociedade e estes se vêem na condição de contribuir nesse processo.

Com um percentual baixo, 10%, encontramos sujeitos que pensavam em fazer outro curso, mas que a nota obtida no processo seletivo permitiu o ingresso para o curso de Pedagogia e que acabaram se identificando com a área ou que pretendem trocar de curso, como encontramos nas falas:

“Foi uma segunda opção. Pretendo trocar de curso, se não der certo, concluo, mas não tenho a intenção de trabalhar na área infantil.” (I 11)

“Na verdade Pedagogia não foi minha primeira opção eu queria Psicologia, mas quando entrei para cursar Pedagogia acabei me cativando. (C 10)

Diante destas falas, permite-nos perceber que Pedagogia é uma área de estudo que tem despertado interesse nos indivíduos, tirando o mito de ser a última opção por ser considerado mais “fácil” o ingresso à Universidade. Diversos foram os fatores que influenciaram na escolha do curso, dúvidas surgiram, porém percebemos uma preocupação por parte destes em compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, os fatores que de alguma forma interferem na educação para que se possa contribuir no processo de formação dos sujeitos, visando que se tornem cidadãos capazes de viverem em sociedade e que possam transformar o meio.

5.2 Expectativas X Realidade sobre o componente curricular Ensino de Português

Para discutir este ponto abordaremos duas questões, uma feita aos discentes ingressantes e outra feita aos discentes concluintes, respectivamente, a saber:

Ingressantes (I) - O que você espera da disciplina de Ensino de Português?

Concluintes (C) - Sua expectativa em relação aos conteúdos ensinados na disciplina de Ensino de Português foi atendida? Comente.

5.2.1 Expectativas sobre o componente curricular Ensino de Português

A partir das respostas coletadas dos discentes ingressantes separamos em quatro grupos a serem analisados: Grupo 1- pensa o ensino de Português levando em consideração a gramática como norma culta e a produção de texto para escrever corretamente; Grupo 2 - não aceita a gramática como ponto de partida para o ensino da língua, mas ainda tem dificuldade de compreender a língua como processo social; Grupo 3 - entende o Ensino de Português como uma disciplina instrumental, ou seja, aguardam técnicas de ensino para ensinar a Língua Portuguesa nos anos iniciais; por último o Grupo 4 - não opinaram/não tem entendimento claro ou apresentaram posicionamentos político.

Segue abaixo um quadro para melhor visualizar o quantitativo em percentual dentre os grupos encontrados e por turno, a seguir trataremos cada grupo separadamente.

Quadro 4: Percentual de expectativas na disciplina de Ensino de Português

Turmas Ingressantes	O que você espera da disciplina de Ensino de Português?	
	Diurno	Noturno
Grupo 1	23%	23,5%
Grupo 2	9%	15%
Grupo 3	41%	15%
Grupo 4	27%	46,5%
Total	100%	100%

Fonte: Questionários aplicados na UFPB

- **Grupo 1- pensa o ensino de Português levando em consideração a gramática como norma culta e a produção de texto para escrever corretamente**

Muito presente ainda o pensamento de que o ensino da Língua Portuguesa é baseado na gramática normativa e quando tratado das séries iniciais do Ensino Fundamental a preocupação é ensinar a ler e escrever corretamente de acordo com a gramática, sem levar em consideração a língua como processo de comunicação e interação social. Percebemos através do que foi coletado que há uma média de 23% entre os turnos quanto a preocupação entre os discentes do curso de Pedagogia em aprender os conteúdos gramaticais e a escrever corretamente para poder ensinar aos seus futuros alunos, como podemos observar nas falas:

“Aprender escrever corretamente o português” (I 15)

“Espero ter uma noção ampla das regras gramaticais e das formas de produção de textos.” (I 2)

“Espero uma vasta gama de assuntos e conteúdos gramaticais.” (I 16)

“Aprender sobre as regras da língua e sobre produções textuais.” (I 32)

Vemos que a real função do ensino da língua que deveria ser a de promover a interação social entre os sujeitos, não é levada em consideração. Essas falas refletem uma visão bastante tradicional sobre o ensino de Língua Portuguesa, que muitas vezes impedem o aluno de refletir sobre a função social da linguagem, como aponta Antunes (2003, p. 26):

Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social.

Ou seja, o ensino da língua é voltado para um treino repetitivo de palavras e/ou frases isoladas em que não faz sentido algum para os alunos e esta é vista como a forma de aprender a escrever corretamente, pois “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia” (ANTUNES, 2003, p. 26). O objetivo do ensino da língua ainda é preso às regras gramaticais, como continua afirmando a mesma autora:

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Sendo assim, não é um ensino em que admite a concepção sociointeracionista da língua, concepção esta defendida por nós nesta pesquisa.

- **Grupo 2- não aceita a gramática como ponto de partida para o ensino da língua, mas ainda tem dificuldade de compreender a língua como processo social**

Em um número bem menor temos os que esperam que o Ensino de Português não seja baseado no ensino da gramática normativa, mas também estes não dão nenhum indicativo de como esperam que seja, nem apresentam uma visão sociointeracionista da língua, como podemos ver nos seguintes fragmentos:

“Ser uma disciplina que ultrapasse o ensino puro e simples da gramática normativa.” (I 17)

“Algo bem básico como alfabetizar alunos, mas nada de gramática.” (I 27)

Observamos que eles não descartam o ensino da gramática, mas pensam que ela não deve ser o ponto de partida, porém não compreendem ainda qual seria e qual o papel que a língua deve exercer. Espera-se, desta forma, que a disciplina de Ensino de Português possa lhes dar tal entendimento.

- **Grupo 3- entende o Ensino de Português como uma disciplina instrumental, ou seja, aguardam metodologias de ensino para ensinar a Língua Portuguesa nos anos iniciais**

Outro ponto que foi muito presente nas falas é que esperam que o componente curricular Ensino de Português tenha algum tipo de revisão dos conteúdos gramaticais e que venha a ensinar como ensinar aos futuros alunos, é uma visão instrumental da disciplina. Destacamos os fragmentos a seguir:

“Como ensinar Português, práticas e métodos de ensinar a disciplina.” (I 10)

“Que me ensine a saber o importante para passar um conhecimento melhor para os alunos.” (I 7)

“Espero aprender técnicas de ensino de aprendizagem e conteúdos para repassar para os alunos.” (I 3)

“Espero que a mesma me proporcione os conhecimentos necessários para que eu possa ministrar a língua com excelência.” (I 20)

Observamos que os alunos ingressantes do curso de Pedagogia esperam aprender os conteúdos de Língua Portuguesa, saber selecionar o que ensinar e como ensinar aos seus futuros alunos. Buscam mais a prática e entendem que a teoria da disciplina são os conteúdos gramaticais. Discordamos deste ponto de vista, uma vez que entendemos e defendemos que a teoria deve andar junto à prática. Ou seja, uma apoiando-se na outra, pois a teoria, nesse caso, não são os conteúdos gramaticais, mas sim, princípios que devam contribuir e nortear a prática pedagógica de modo a torná-la mais produtiva e significativa. Concordamos, portanto, com Antunes (2003, p. 40) quando afirma que:

(...) o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante.

Sendo assim, entendemos que para haver uma boa prática é necessário uma teoria de base, que fundamente solidificando-a. O significado e importância do que se aprende é fundamental para uma boa aprendizagem.

- **Grupo 4- não opinaram/não tem entendimento claro ou apresentaram posicionamentos político**

Encontramos uma boa quantidade de sujeitos que não expressaram opiniões claras, não apresentam expectativas ou até mesmo expressam um posicionamento político no sentido das mudanças na organização do currículo nacional, expresso nos seguintes fragmentos:

“Espero aprender bastante coisa.” (I 8)

“Não parei pra pensar.” (I 22)

“Não tenho expectativas quanto a essa disciplina.” (I 28)

“No momento não sei o que esperar.” (I 34)

“Espero que ela não passe por nenhuma dessas reformas do ensino médio.” (I 29)

Trata-se de sujeitos que não conseguem expressar/formar uma opinião completa acerca da disciplina Ensino de Português e que não apresentam uma concepção a respeito da função da língua, visto que, de acordo com Antunes (2003, p. 41) “(...) as línguas só existem

para promover a interação entre as pessoas”, ou seja, uma concepção sociointeracionista que é a que defendemos.

Talvez, também falte clareza aos alunos ingressantes como os componentes curriculares estão organizados, uma vez que existem disciplinas próprias para discutir questões de currículo e suas reformas. Desta feita, não seria interessante se pensar em uma semana pedagógica para receber os alunos ingressantes e poder dar um panorama geral do curso de Pedagogia? Talvez, esta ação pudesse lhes esclarecer alguns dos pontos mais básicos sobre o curso e sua profissão.

5.2.2 Realidade sobre o componente curricular Ensino de Português

Diante das respostas dos discentes concluintes quando perguntado: sua expectativa em relação aos conteúdos ensinados na disciplina de Ensino de Português foi atendida? Separamos em três grupos para análise: o Grupo 1- que afirma ter as expectativas atendidas; o Grupo 2- que diz ter as expectativas atendidas parcialmente e o Grupo 3- que afirmam não terem as expectativas atendidas. Para melhor visualização segue um quadro separando o quantitativo em percentual entre os grupos e turnos.

Quadro 5: Nível de atendimento as expectativas na disciplina de Ensino de Português

Turmas Concluintes	Sua expectativa em relação aos conteúdos ensinados na disciplina de Ensino de Português foi atendida?	
	Diurno	Noturno
Grupo 1 - Atendeu	67%	15,5%
Grupo 2 – Parcialmente	13%	23%
Grupo 3 – Não atendeu	20%	61,5%
Total	100%	100%

Fonte: Questionários aplicados na UFPB

A partir das respostas dos alunos concluintes, identificamos que no total o componente curricular Ensino de Português atendeu as expectativas da maioria dos discentes do turno diurno (67%), mas quando a mesma pergunta foi feita para os alunos do turno noturno o

resultado foi contrário. Ou seja, apenas 15,5% dos respondentes afirmaram terem suas expectativas alcançadas enquanto que 61,5% dos alunos do mesmo turno apontaram que os conteúdos ensinados na disciplina de Ensino de Português não atenderam as suas expectativas. O que será que ocorreu para haver essa diferença entre os turnos? Será que o componente curricular Ensino de Português está sendo abordado diferentemente nos turnos diurno e noturno? Os discentes do turno diurno são mais “privilegiados” do que os discentes da noite? Ou os discentes do turno da noite não compreenderam a proposta do componente curricular Ensino de Português? Partindo do princípio de que o professor da disciplina de Ensino de Português é o mesmo, como podem os resultados serem tão discrepantes conforme observamos no quadro 5? Vale ressaltar ainda, que a ementa do curso não muda nos turnos. Que fenômeno seria este?

Não abordamos os alunos na busca de tais respostas, principalmente devido ao tempo para a execução da pesquisa, mas já adiantamos que se trata de algo a ser investigado em pesquisas futuras que se preocupem com tal temática. Abordaremos cada grupo separadamente para verificar os comentários dos discentes a respeito de suas impressões a cerca da disciplina Ensino de Português.

- **Grupo 1 – Atendeu as expectativas**

Dentre os discentes que responderam ter suas expectativas atendidas, percebemos de acordo com o quadro 5 um quantitativo bem maior no turno diurno com um percentual de 67% enquanto que o noturno conta com apenas 15,5%, a diferença entre os turnos é bem considerável. O que será que aconteceu?

Percebemos ainda comentários com um entendimento de uma abordagem sociointeracionista da língua com concepções de uma proposta do letramento e do multiletramento, observados nas falas:

“Sim, pois refletir sobre o processo de alfabetização, letramento contribuiu para meu processo de aprendizagem.” (C 21)

“Sim, principalmente na atividade em que pensamos uma prática pedagógica com base no multiletramento.” (C 9)

“Sim. Consegui ampliar muito mais meus horizontes, desde a importância de trazer leituras deleites; trazer literaturas locais, e alfabetização junto com o letramento.” (C 12)

Ressaltando que estas falas em que a proposta de letramento e multiletramento aparecem foram extraídas dos discentes do turno diurno.

Com relação a articulação entre teoria e prática foi percebido apenas em um respondente, segue o fragmento:

“Atendeu minhas expectativas, pois traduziu uma articulação de teoria e prática significativa para o ensino de Língua Portuguesa.” (C 16)

Apesar de não explicitar como foi essa tradução da articulação entre teoria e prática, chamou-nos a atenção ao fato de que apenas este respondente fez este comentário, pois encontramos quem afirmasse que faltou um pouco de prática, como o respondente a seguir:

“Sim. Porém apesar de tudo que vi achei que faltou um pouco da pratica de como tratar em sala de aula.” (C 10)

Ressaltamos que tanto C16 como C10 são discentes do turno diurno. Será que apenas um compreendeu a relação teoria X prática? Ou será que a abordagem não foi clara o suficiente para que todos pudessem perceber? Será que os alunos têm clareza do que seria essa relação entre teoria e prática?

Os demais afirmam terem sido atendidos, mas não realizam um comentário de como foi, expresso em:

“Sim foram atendidas.” (C 28)

“Para o que foi proposto inicialmente foi sim.” (C 1)

“Sim. A professora conseguiu que nos apropriássemos do conteúdo dado de uma maneira simples e objetiva.” (C 8)

Fica evidente que o atendimento da disciplina ocorreu de forma mais efetiva no turno diurno. Vale destacar que, via de regra, o tempo de aula é maior em relação ao turno noturno, podendo facilitar maior fluidez no trabalho com os conteúdos e discussões propostas. Contudo, não deveria existir tal discrepância sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, levando em consideração a questão do turno de estudo.

- **Grupo 2 – Atendeu parcialmente**

O quadro 5 nos mostra que houve uma média entre os discentes dos turnos diurno e noturno quanto ao atendimento parcial de suas expectativas em relação a disciplina Ensino de Português.

Dentre os que afirmam terem sido parcialmente atendidos alegam que faltou abordar mais questões práticas e/ou aprofundamento dos temas trabalhados, como observamos nas falas:

“Mais ou menos. A disciplina poderia ter sido mais lúdica, nos mostrando metodologias a serem utilizadas na sala de aula.” (C 17)

“Não por completo. Acredito que faltou a aplicação do “ensino”.” (C 25)

“Em parte, pois tivemos inúmeros problemas estruturais que afetaram as aulas e além disso os temas discutidos ficaram em torno da alfabetização, desenvolvimento da fala, mas não houve aplicação.” (C 15)

Podemos observar ainda que, de acordo com o respondente C 15 foram abordados temas relacionados ao Ensino de Língua Portuguesa, mas não houve a articulação com a prática pedagógica, o que nos remete ao Grupo 1 em que um respondente também afirmou não ter tido essa relação.

O fator tempo pedagógico (prejudicado pelos feriados, greves, paralisações, dentre outros) foi apontado como causa do não atendimento as expectativas dos alunos, levando-os a perceber que ficaram prejudicados em determinados momentos, como observado nos fragmentos a seguir:

“Parcialmente. Algumas das propostas, incluídas no plano de curso não foi alcançado, pelos imprevistos ocorridos quanto: a questões estruturais e do calendário (muito feriado).” (C 4)

Será que realmente houve falta de tempo devido a feriados como foi apontado, sendo estes já previstos no calendário acadêmico? Mais uma vez percebemos que estas falas estão presentes entre os discentes noturnos, será que realmente está faltando tempo pedagógico para essas turmas? A execução do mesmo componente curricular para os turnos diurno e noturno em dias diferentes (em relação ao dia da semana) pode afetar, também na execução da disciplina.

- **Grupo 3 – Não atendeu**

Esse é o grupo em que está mais presente questões como falta de tempo e prática pedagógica como causas do não atendimento, expressos nos comentários:

“Não. Esperava ver mais a parte prática, ver também a teórica, porém menos que a prática.” (C 22)

“Não. Na disciplina eu esperava aprender didáticas de como ensinar Português a diferentes níveis do fundamental I. (C 23)

“Não mesmo! Eu esperava uma intermediação entre os conteúdos vistos em sala e a prática docente. Esperava ter momentos de aprender a ensinar. Aprender maneiras de como ensinar Português de forma mais fácil para o aprendizado das crianças, aprender sobre produção textual, enfim. Vimos apenas alguns conteúdos que nem considero importantes para a formação profissional.” (C 24)

Observamos que estes discentes esperavam que a disciplina de Ensino de Português tivesse uma abordagem mais prática, não desprezam a teoria, mas esperavam uma articulação maior entre elas.

O respondente C 24 expressa ainda que esperava uma outra forma de ensinar Português, uma que fosse mais fácil, entendemos que se opõe a gramática normativa, porém não expressa um entendimento claro acerca da proposta de um ensino da língua baseado em seu uso social.

Encontramos ainda quem diga que não foi atendido, porém não justifica. Expressos em:

“Não. Infelizmente minhas expectativas em relação a disciplina não foram atendidas.” (C 11)

“Não, considereei deficiente.” (C 20)

Observamos que houve quem esperasse uma abordagem sociointeracionista da língua, buscavam propostas de alfabetização baseadas no letramento saindo do uso tradicional da gramática normativa, como podemos visualizar nas falas:

“Não, o pouco que teve na disciplina ocorreu de maneira bastante superficial, e não atendeu a minha expectativa em relação ao processo de alfabetização e letramento, visto que, considero de suma importância tal processo, principalmente nos anos iniciais.” (C 6)

“Não, pois a abordagem foi extremamente tradicional e não contemplou o letramento de forma adequada.” (C 2)

Observamos que tanto nos discentes ingressantes como nos concluintes a maioria depositou suas expectativas numa abordagem que não tenha a gramática normativa como base do ensino e que tenha uma relação de como deva ser a prática em sala de aula. Levando em consideração o ensino da língua numa proposta sociointeracionista, essa compreensão poucos alcançaram. Prevalece ainda a visão de que o componente de Ensino de Português está para “ensinar a ensinar” os conteúdos gramaticais aos futuros professores.

Outro fato que nos chama a atenção foi o componente curricular Ensino de Português ter sido abordado diferentemente nos turnos diurno e noturno de acordo com a percepção dos discentes registrados nos questionários coletados, salientando que o docente da disciplina é o mesmo em ambos os turnos. Provoca-nos a refletir o porquê dessa diferença, uma vez que a ementa da disciplina também é igual em ambos os turnos. Sabemos que o tempo de aula do turno noturno é menor em relação ao diurno, o que dá pouco espaço/tempo para discussão sobre prática pedagógica no ensino da língua. Será que realmente o fator tempo pedagógico influenciou para essa diferença? Será que a abordagem do turno da noite é diferenciada, pois leva em consideração que são sujeitos trabalhadores e que por isso chegam cansados à aula? Ou será que a abordagem não foi clara o suficiente para que todos, independentemente do turno compreendesse a proposta? São indagações que não cabem a esta pesquisa responder, mas que nos leva a reflexão, visto que, estamos formando os futuros professores dos anos iniciais do Fundamental.

5.3 Importância dada pelos discentes sobre aprender a produzir texto escrito

Propusemos aos discentes, tanto aos ingressantes quanto aos concluintes, a seguinte questão: você acha importante aprender a produzir textos? Constatamos que 100% dos respondentes consideram importante e essencial a prática de produção de texto na vida das pessoas.

Chamou-nos a atenção alguns comentários devido aos motivos pelos quais consideram importante aprender a produzir textos, de tal modo que organizamos as respostas em 5 grupos, a saber: o Grupo 1 – Não justificou/não respondeu; Grupo 2 – Entendem a escrita como um recurso de interação social; Grupo 3 – Aquisição da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Grupo 4 – Considera o estudo da língua a partir da produção de texto escrito e/ou considera que a escrita favorece no processo de ensino e aprendizagem; Grupo 5 – Mostraram que escrever, neste caso, serve para aprender a escrever no próprio curso de

Pedagogia e/ou considera a escrita deficiente na atualidade. Veremos cada grupo e alguns fragmentos das respostas coletadas:

- **Grupo 1 – Não justificou/não respondeu**

Esse é o grupo dos discentes que não responderam ou apenas responderam que consideram importante, essencial, porém não justifica o porquê da importância, como nas falas:

“Acho de grande importância aprender produção de textos.” (C 3)

“De total importância.” (C 2)

“Produzir textos é essencial.” (C 9)

“Sim. É essencial.” (I 27)

“É de suma importância a produção textual.” (I 30)

Estes respondentes não apresentam uma visão acerca da importância do ato de escrever, mas concordamos com Leal e Melo (2006, p. 12) quando afirmam que os sujeitos “escrevem para interagir e agir na sociedade”, pois são várias as situações cotidianas que nos leva a utilizar a escrita como um meio de interação e comunicação.

- **Grupo 2 – Entendem a escrita como um recurso de interação social**

Aqui aparece um entendimento do texto como um recurso de comunicação e interação social e por isso se torna importante aprendê-lo, expresso nas respostas abaixo:

“Sim, a produção textual tem profunda relevância para que os educandos possam se inserir no contexto social.” (C 16)

Sim, pois na produção de texto é desenvolvido a criatividade e também o pensamento crítico que auxilia o individuo a interagir em sociedade.” (I 26)

“Sim. A produção de textos faz parte das nossas interações sociais.” (I 17)

“Aprender a produzir textos é muito importante, é importante saber escrever, para ensinar a escrever. Quando falo escrever, quero dizer escrever bem. Produzir textos é uma prática que desenvolve bastante a linguagem. Ensinar sobre produção textual, é uma maneira de formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia e que tenham condições de se comunicar de maneira mais clara e segura.” (C 24)

Observamos que há a compreensão de que a interação é a principal função do ato de escrever, bem como afirmam Silva e Melo (2006, p. 30) ao dizer que:

Escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo.

Desta feita, compreendemos e defendemos a ideia de que a escrita não é vazia, ela é repleta de intenções, a depender do autor e do interlocutor a quem a escrita se destina.

• Grupo 3 – Aquisição da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Um fator que nos chamou a atenção foi a presença de alguns comentários que apontam a importância em aprender a produzir texto já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como vemos nas falas:

“É extremamente importante. Acredito que se a prática de textos for trabalhada desde cedo, essa deficiência geral quanto a produzir uma redação diminuiria.” (I 14)

“Sim, considero importante que os alunos produzam textos desde cedo.” (I 2)

“Sim acho importante, quando aprendemos isso na infância nos primeiros anos iniciais durante toda nossa vida isso vai se aperfeiçoando, do contrário essa falta de incentivo “PODE” acarretar uma dificuldade na escrita que se não houver um esforço pessoal nos acompanha até durante a vida acadêmica. Sinceramente só agora no curso de Pedagogia que melhorei minhas produções de texto.” (C 23)

Notamos nestas falas que é sentida uma deficiência geral nas produções textuais, inclusive por eles próprios enquanto discentes do curso de Pedagogia, pelo fato do aprendizado não ocorrer, de modo satisfatório, desde a infância. É partindo desse princípio que concordamos com Leal e Melo (2006, p.15) quando propõem que,

(...) para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos. Além disso, sugerimos que as crianças, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita.

Dessa forma defendemos que o ensino de produção de texto ocorra desde a infância, mesmo que as crianças não dominem o nosso sistema de escrita, mas tem a possibilidade de

criar seus próprios textos e neste caso o professor será o escriba. Estimulando essa prática desde cedo teremos maior chance de ter sujeitos escrevendo bem melhor, de tal modo que seja capaz de interagir socialmente, também, pela linguagem escrita.

- **Grupo 4 – Considera o estudo da língua a partir da produção de texto escrito e/ou considera que a escrita favorece no processo de ensino aprendizagem**

Neste grupo estão os discentes que entendem a produção de texto como o ponto de partida para o ensino da língua e os que consideram a escrita como uma possibilidade para a construção do conhecimento, gerando autonomia e estimulando a criatividade, bem como os que ainda vêem como um recurso que será utilizado por toda a vida escolar, podemos constatar tais questões por meio das respostas abaixo:

“Sim, pois com prática de produção textual, poderá por meio dela aprender as normas gramaticais e interpretação de texto.” (I16)

“Sim, é essencial a produção textual para um melhor desenvolvimento da leitura e principalmente escrita.” (C12)

“Sim! Produzir textos ajuda a ter uma boa interpretação de texto e a saber se expressar.” (I31)

Concordamos, portanto, com Geraldi (2003, apud Ferreira, 2017, p. 67) quando considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Se observarmos, o texto é completo, nele estão contidos os mais variados elementos gramaticais e que de acordo com Ferreira (2017) é no texto que a língua aparece em sua totalidade.

Destacamos ainda os que consideram a escrita como possibilidade de facilitar o processo de ensino/aprendizagem como um todo durante a vida escolar, como verificamos nas falas:

“A produção de texto é muito importante para o processo de ensino aprendizagem, mais pelo fato da possibilidade da criação do conhecimento.” (C 25)

“Sim, produzir textos ajuda o aluno a refletir e dá autonomia a ele.” (I 25)

“Sim. Assim, o aluno conquista sua autonomia e usa a criatividade.” (I24)

“Sim, acho importante como também fundamental, tendo em vista que isso auxiliará os alunos durante toda a vida escolar e acadêmica.” (I 34)

Podemos dizer que a produção de texto escrito contribui para o processo de ensino/aprendizagem a partir do momento que consideramos o texto como um recurso de interação e comunicação social e entendemos que a língua se apresenta em sua totalidade na forma de texto como vimos mais acima, uma vez que na visão sociointeracionista as aprendizagens ocorrem a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos. Sendo assim, concordamos com Ferreira (2017, p. 64) quando considera “a linguagem como uma ferramenta social que possibilita as trocas entre os sujeitos em determinado contexto sociohistórico”, permitindo assim o desenvolvimento e construção de novos conhecimentos, proporcionando a autonomia e exercício da cidadania.

Vale ressaltar que a prática de produção de texto auxiliará sim, os sujeitos enquanto alunos, mas, além disso, contribuirá enquanto sujeitos que vivem em sociedade e que precisam saber o que dizer, com sentido e clareza de acordo com a situação exigida.

- **Grupo 5 – Mostraram que escrever, neste caso, serve para aprender a escrever no próprio curso de Pedagogia e/ou considera a escrita deficiente na atualidade**

Percebemos em algumas falas que os discentes entendem que irão dentro do curso de Pedagogia aprender a produzir textos por ser uma necessidade de uso no próprio curso, como na fala:

“Com certeza, afinal, estaremos produzindo textos toda hora.” (I 22)

Ou ainda, observamos que alguns discentes entendem que irão aprender para poder ensinar, como visualizamos nas falas:

“é muito importante aprender a produzir textos, principalmente, se vamos transmitir isso aos alunos.” (I 23)

“Sim, é extremamente importante para nós professoras aprender produzir um bom texto e ensinar aos nossos alunos.” (I 15)

“Sim, pois como irei avaliar se não se produzir por isso é importante.” (I 4)

Com estas falas, percebemos que estes discentes não se sentem aptos a produzirem seus próprios textos e nem a ensinarem a seus futuros alunos, o que pode indicar que não houve uma formação satisfatória na Educação Básica acerca do eixo referente a produção de texto escrito. Há ainda quem afirme que é deficiente o ato de produzir textos escritos, que as pessoas apresentam grandes dificuldades. Observamos isso nos seguintes fragmentos:

“Sim, inclusive observo grande dificuldade das pessoas em fazerem uma produção textual, por diversos fatores.” (C 6)

“Sim! De fato é muito importante. A precarização no ato de produzir um texto realmente é grande e precisa inovar métodos.” (I 11)

Diante destas falas, visualizamos que a escola não tem conseguido dar conta de formar alunos produtores de textos, sujeitos que saiam da educação básica capazes de escrever, que “sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia” (Kaufman e Rodríguez, 1995 apud Leal e Melo, 2006, p. 20) para se comunicarem/expressarem socialmente.

Salientamos ainda que, “as atividades de produção de textos devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extra-escolares” (Silva e Melo, 2006, p. 33), pois dará mais significação aos alunos uma atividade que os aproxime da realidade social em que possibilite diversas situações de interação.

5.4 Expectativas X realidade do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito

Neste último ponto abordaremos duas questões, uma feita aos discentes ingressantes e outra feita aos discentes concluintes, respectivamente, a saber:

Ingressantes (I) - Você espera aprender na disciplina de Ensino de Português práticas de como ensinar os seus futuros alunos a produzir texto? Comente.

Concluintes (C) - Você desenvolveu metodologias sobre como ensinar seus futuros alunos a produzirem textos nos anos iniciais, a partir da disciplina de Ensino de Português? Comente.

5.4.1 Expectativas do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito

Com base nas respostas coletadas através dos questionários dos discentes ingressantes separamos em 3 grupos a serem analisados: Grupo 1 – Não respondeu/não comentou/indiferente; Grupo 2 – Esperam aprender a produzir texto escrito para ensinar; e o Grupo 3 – Entendem a escrita como um recurso de interação social. Analisaremos cada um separadamente.

- **Grupo 1 – Não respondeu/não comentou/indiferente**

Este é o grupo em que a maioria dos respondentes não apresenta nenhum tipo de expectativas acerca da disciplina Ensino de Português, não se posicionam quanto ao que esperam ser abordado. Como vemos nos fragmentos a seguir:

“Sim, espero e acho necessário.” (I 12)

“Sim, espero fazer parte dessa contribuição.” (I 29)

“Sim, mas não pretendo ser professora regular, então é indiferente.” (I 28)

E ainda encontramos o respondente I 28 com um posicionamento claro de indiferença por não ter a pretensão de se tornar docente, não considerando nem a possibilidade em aprender para produzir seus próprios textos.

- **Grupo 2 – Esperam aprender a produzir texto escrito para ensinar**

Em um número menor encontramos os que esperam aprender alguma metodologia para as próprias produções dentro do curso de Pedagogia e posteriormente poder ensinar aos seus alunos, expresso nos comentários a seguir:

“Sim, pois aprendendo a produzir texto me ajudará na graduação e aprender as práticas para ensinar sempre o melhor para meus alunos.” (I 7)

“Acredito que essa disciplina irá fazer uma grande diferença durante ou até depois da conclusão.” (I 31)

“Espero aprender essa prática, pois é fundamental a parte de produzir, interpretar e repassar para o outro.” (I 3)

“Sim, pois através dessas disciplinas poderei transmitir ao aluno técnicas exclusivas para o ensino.” (I 6)

Nesta direção, concordamos com Leal e Brandão (2006, p. 47) quando afirmam que,

(...) há uma multiplicidade de ações e de conhecimentos necessários para que aprendamos a produzir textos. Como professores, devemos ter clareza dos objetivos que buscamos nessa área de ensino da Língua Portuguesa, para propor diferentes estratégias didáticas, que ajudem nossos alunos a desenvolver essa variada gama de capacidades e conhecimentos.

Sendo assim, compreendemos que há a necessidade em abordar estratégias de como ensinar produção textual dentro do componente curricular Ensino de Português do curso de Pedagogia, visto que, o curso está formando futuros docentes para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- **Grupo 3 – Entendem a escrita como um recurso de interação social**

Dentre os comentários encontramos apenas dois respondentes que apresentam um entendimento da escrita baseada na relação da interação social, como vemos nas falas:

“Sim, pois de fato se necessita dessa ferramenta em nossa vida.” (I 4)

“Gostaria de “ensinar” os alunos à produção de textos baseada nos gêneros textuais.” (I 17)

Achamos interessante o fato do respondente I 17 apresentar o desejo de ensinar a produzir textos a partir dos gêneros textuais, o que de acordo com Leal e Melo (2006) demonstra que há a compreensão de que para escrever um texto é preciso adotar um gênero textual que atenda a finalidade do que se pretende. Vale ressaltar que, comungamos desta mesma ideia, ou seja, adotar um gênero textual para produzir textos, tendo em vista, principalmente, sua função sociodiscursiva.

5.4.2 Realidade do desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção de texto escrito

A partir dos questionários coletados dos discentes concluintes, analisamos a última questão sobre o desenvolvimento de metodologias de como ensinar produção textual e dividimos em dois grupos, respectivamente: Grupo 1 – Atendeu e Grupo 2 – Não atendeu. Segue abaixo um quadro para melhor visualização quanto ao percentual das respostas separado por turno:

Quadro 6: Percentual de atendimento às metodologias de como ensinar produção de texto escrito

Turmas Concluintes	Você desenvolveu metodologias sobre como ensinar seus futuros alunos a produzirem textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir
-------------------------------	---

	da disciplina de Ensino de Português?	
	Diurno	Noturno
Grupo 1 - Atendeu	60%	23%
Grupo 2 – Não atendeu	40%	77%
Total	100%	100%

Fonte: Questionários aplicados na UFPB

Fica nítido mais uma vez que o turno diurno apresenta um percentual maior em relação ao turno noturno quanto ao atendimento da disciplina de Ensino de Português, de modo específico agora em relação ao ensino/aprendizagem de metodologias de ensino produção de texto. Novamente nos perguntamos: se o docente e a ementa da disciplina são os mesmos em ambos os turnos, por que essa diferença tão grande? Esta discrepância de resultados precisa ser investigada com mais detalhes, todavia, não o faremos nesta pesquisa, mas já sugerimos tal discussão em pesquisas futuras.

Veremos cada grupo separadamente para analisar os comentários realizados pelos discentes.

- **Grupo 1 – Atendeu**

Analisando os fragmentos dos respondentes que afirmam que a disciplina Ensino de Português deu conta em abordar metodologias de como ensinar produção de texto escrito. Observamos que o maior percentual que afirmou satisfatoriamente sobre a disciplina, são de alunos do turno diurno como nos mostra o quadro 6. Todavia, estes afirmaram que foi dada maior ênfase a leitura como o ponto de partida para a escrita, como vemos nas falas a seguir:

“As discussões sobre produção de texto na disciplina estiveram mais relacionadas com a necessidade do incentivo a leitura.” (C 18)

“Na disciplina a importância da leitura foi enfatizada e esse foi o único incentivo para a construção de textos.” (C 27)

Diante destas falas verificamos que existe a compreensão de que “quem lê muito, escreve bem”, porém sabemos que não é assim que funciona, pois tem quem leia bastante e apresente dificuldades em escrever. Não estamos desconsiderando a importância da leitura,

afinal, como dizem Leal e Melo (2006, p. 21) “para aprender a escrever, é necessário ler (ler muito)”. É lendo que entramos em contato com as práticas que circulam em sociedade, adquirimos informações e ampliamos o nosso vocabulário, contribuindo para ter o que dizer. Contudo, estamos diante de dois aprendizados que, embora caminhem juntos, possuem suas peculiaridades, o que nos faz defender a ideia de que se aprende a escrever, escrevendo.

Nesta mesma direção, Leal e Melo (2006, p. 21) afirmam que “a leitura é primordial, mas que é necessário promover muitas situações de produção de textos”. Ou seja, o sujeito utilizará os conhecimentos apreendidos por meio da leitura, junto com seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo/cultura/interações) para aprenderem a produzir textos escritos.

Verificamos também comentários que apontam outros caminhos como estratégias para a produção de texto, expressos nas seguintes falas:

“Sim, o conhecimento prévio, as histórias locais que a escola está inserida, o contexto, e da realidade e gostos significativos dos educandos.” (C 12)

“Uma das estratégias para incentivar a produção textual é solicitar que os estudantes escrevam sobre temáticas que sejam significativas.” (C 9)

“Sim, aprendi a valorizar o conhecimento prévio de cada criança e assim produzir textos a partir desses conhecimentos.” (C 21)

“Sim. Para produzir um texto, primeiro temos que levar os alunos a organizarem as idéias levando em consideração seu conhecimento prévio e fazendo com que ele primeiro faça um esboço, pense na temática, levante hipóteses, questionamentos, pois só se aprende a escrever, escrevendo.” (C 8)

Encontramos no comentário C 8 um entendimento de que deve levar o aluno a planejar o que vai ser escrito e que só com a prática que se aprende a escrever. Uma aproximação do que Antunes (2003), Melo e Silva (2006), Leal e Brandão (2006) e outros apontam como etapas para o processo da escrita. Segundo Antunes (2003, p. 54) “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.”

Desta forma, vemos que o discente C 8 tem a compreensão da etapa de planejar e escrever, faltando levar em consideração o processo de revisão, salientando que este último não necessariamente só ocorre no final da produção, mas permeará por todas as etapas da escrita do texto.

- **Grupo 2 – Não atendeu**

Esse é o grupo em que de acordo com o quadro 6 predominam os discentes do turno noturno e que afirmam não ter tido na disciplina Ensino de Português a abordagem de metodologias de como produzir textos, demonstrados nos fragmentos a seguir:

“Não. Exatamente essa lacuna que ficou em aberto que deveria ter sido abordado.” (C 22)

“Não. Relacionado a produção textual de fato, não teve técnica. Percebi que este não é um aspecto de grande importância nesta disciplina, talvez por não trabalhar o letramento.” (C 2)

“Não. O que lembro sobre a disciplina de Ensino de Português foi sobre métodos de alfabetização... Sobre desenvolver técnicas de produção de textos nos anos iniciais não. Infelizmente!” (C 23)

“Não, pois não tivemos justamente sobre como fazer e ensinar, aqui temos que aprender no dia a dia escolar junto com os alunos.” (C 14)

São falas que apontam que a disciplina abordou métodos de alfabetização e não trabalhou a proposta do letramento. Deixa-nos a impressão que o ensino da língua refletido não foi com abordagem a partir da perspectiva do sociointeracionismo, a qual defendemos por entendermos que a língua promove a interação entre os sujeitos em sociedade. Concordamos, portanto, com Antunes (2003, p. 41) quando afirma “que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.”

Sendo assim, identificamos que o componente curricular Ensino de Português deixa algumas lacunas quando do ensino de produção de textos escritos. Ou seja, demonstra que não tem conseguido atender a maioria das necessidades dos discentes do curso de Pedagogia, visto que há variação quanto a satisfação dos alunos entre os turnos diurno e noturno, em que o diurno apresenta 60% e o noturno mostra apenas 23% no que tange o ensino de práticas pedagógicas que possam preparar os futuros docentes a serem capazes de ensinar seus futuros alunos do Ensino Fundamental a serem produtores de textos escritos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de um longo caminho percorrido por esta pesquisa, chegamos ao capítulo final, mas não com conclusões fechadas e absolutas, visto que, é uma temática que permite a continuidade das investigações. Portanto, faremos aqui algumas considerações possíveis acerca do que encontramos.

Foi de suma importância a realização desta pesquisa, pelos seguintes fatores: tornar visível a relevância da temática enquanto sujeitos e como professores em formação; verificamos a existência de mitos sobre como escrever bem; podemos apontar que, hoje, o curso de Pedagogia da UFPB é sim considerado por aqueles que o cursa como sua primeira escolha, desmistificando a fala de muitos de que os alunos que estão em Pedagogia, em sua maioria seriam de alunos que não tiveram o curso como primeira opção; observamos que nossos discentes consideram a temática, produção de texto escrito, importante e que esperam e/ou esperavam essa abordagem dentro do curso; identificamos que o componente curricular Ensino de Português deixa lacuna sobre o ensino de produção de texto escrito para futuros docentes do Ensino Fundamental, contudo, tais lacunas precisam ser investigadas a fundo.

É evidente como o texto escrito permeia cotidianamente nossas vidas em sociedade, sob várias formas, tipos e situações. Ele exerce uma função primordial, a de permitir que os sujeitos possam se comunicar e interagir socialmente por meio da escrita. É pelo fato dele está posto nas variadas relações sociais que nós, enquanto sujeitos que interagimos, precisamos dominá-lo.

Então, percebemos que é possível, sim, ensinar desde as séries iniciais do Ensino Fundamental a produzir texto escrito, derrubando o mito de que os sujeitos que escrevem bem é porque possuem o “dom” ou são exímios leitores. Concluimos, assim que, escrever é uma habilidade que precisa ser desenvolvida e que a escola deve ser o espaço que promova esse processo de ensino/aprendizagem, para tanto os professores precisam de uma formação sólida teórica e metodológica que permitam saber e estabelecer quais estratégias utilizar em seu dia a dia em sala de aula.

Pensando nessa necessidade que realizamos esta pesquisa dentro do nosso curso de Pedagogia, e, antes de voltarmos nossas atenções a temática resolvemos verificar o que motivou nossos discentes a escolherem o curso de Pedagogia. Inicialmente, levantamos a hipótese de que a maioria estava fazendo o curso porque foi o que a nota no processo seletivo permitiu para entrar, contudo, a pesquisa nos mostrou que praticamente a totalidade (90%) optou como primeira opção e a maior parte destes se encontram nas turmas ingressantes. Isso

demonstra que, apesar da desvalorização da profissão a área da educação desperta interesse nas pessoas, principalmente, em se tornarem docentes. Acreditamos que o fator da escolha influencia no nosso “tornar professor”, no nosso comprometimento no processo de ensino/aprendizagem e por isso investigamos nesta pesquisa.

Após identificarmos que a maior parte de nossos discentes realmente optou pelo curso de Pedagogia, verificamos que dentre todos os que responderam 100% considera importante o ensino de produção textual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Alguns ressaltam que eles próprios apresentam dificuldades em escrever e por isso acreditam que o aprendizado deva começar na infância para evitar essa deficiência.

Identificamos, por meio das respostas que aprender a escrever um texto é relevante, pois com ele interagimos e nos comunicamos e este precisa ser de forma clara e concisa, demonstrando que já apresentam uma perspectiva sociointeracionista da escrita, perspectiva esta adotada por nós nesta pesquisa.

Considerando que o componente curricular Ensino de Português dentro do curso de Pedagogia da UFPB visa ter uma abordagem teórica e metodológica sobre as práticas pedagógicas do ensino da língua, fomos investigar os discentes ingressantes quanto ao que esperam que seja abordado e aos discentes concluintes o que foi visto e se atendeu as expectativas iniciais. Diante do que foi coletado identificamos que muitos possuem uma visão do ensino da língua voltado para a gramática normativa e que no curso de Pedagogia iriam aprender regras gramaticais para poder ensinar, em contrapartida encontramos quem esperava uma proposta diferente, mas que não demonstravam um entendimento claro de qual seria esse caminho. Identificamos ainda quem enxerga que os elementos que compõem nossa língua podem ser ensinados a partir da produção textual, refletindo nossa compreensão que o texto é composto pela linguagem em sua totalidade.

Analisando o que os discentes comentaram sobre o componente Ensino de Português nas questões sobre se, as expectativas iniciais foram atendidas e se foi abordado metodologias de como ensinar produção de texto escrito, distinguimos dois grupos: o que atendeu e o que não atendeu. Dentro do grupo que atendeu observamos que a abordagem teórica buscou ser sociointeracionista com proposta de ensino baseada no letramento e multiletramento com algumas indicações superficiais de como trabalhar produção textual, porém enfatizando a base da escrita no incentivo à leitura, o que já vimos que escrever requer prática. Esse entendimento foi visível nas falas dos discentes concluintes do turno diurno. Contrariamente, o turno noturno nos mostrou um não atendimento das expectativas da disciplina, que a temática em questão não foi abordada, que sentiram falta de uma proposta voltada ao

letramento e que não houve práticas pedagógicas para o ensino, mas não deixam claro qual a perspectiva adotada.

Diante disso, chama-nos atenção o fato de que o docente e a ementa da disciplina são os mesmos em ambos os turnos e o que percebemos através da visão dos discentes é uma diferença considerável entre os turnos na questão da abordagem teórica e prática. Então, ficamos as seguintes indagações: Por que essa diferença entre os turnos? Será que o problema está no tempo de aula? Sabemos que o turno da noite apresenta uma redução no horário em relação ao diurno o que limita a discussão. Será que os alunos do turno diurno são privilegiados em detrimento aos do curso noturno? A abordagem no turno noturno é diferente por se tratar de sujeitos trabalhadores e que chegam cansados à aula? Ou será que a abordagem não foi clara o suficiente para que todos compreendessem a proposta, independentemente do turno?

São indagações que não cabem a esta pesquisa responder, mas que sinalizam a evidência de algumas lacunas deixadas pelo componente curricular Ensino de Português nas questões teórica e prática pedagógica que nos cabe refletir sobre e rever possibilidades de solucionar e/ou minimizar, visto que estamos formando os futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e estes precisam de uma base sólida acerca do ensino da Língua Portuguesa, e no caso desta pesquisa de forma mais específica quanto ao ensino de produção de texto escrito, para poder contribuir no aprendizado e na formação de sujeitos autônomos e capazes de agir em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FERREIRA, Vinicius Varela. Produção coletiva de textos na escola: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. **Tese de Doutorado**, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz & ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina & ROSA, Ester (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 65-82.

LEAL, Telma Ferraz & BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-63.

LEAL, Telma Ferraz & MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-27.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, Kátia Leal Reis de & SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: In: LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 81-98.

PRODANOV, Cleber Cristiano & FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Alexsandro da & MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: In: LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-44.